

Wulf, Christoph

Zukunftsfähige Bildung. Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30 (2007) 2, S. 2-6



Quellenangabe/ Reference:

Wulf, Christoph: Zukunftsfähige Bildung. Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30 (2007) 2, S. 2-6 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-60740 - DOI: 10.25656/01:6074

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-60740>

<https://doi.org/10.25656/01:6074>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bildung in bewaffneten Konflikten und Notsituationen



Aus dem Inhalt:

- Dimensionen friedenspädagogischen Denkens und Handelns
- Bildung und Bildungsk Kooperation in Krisenregionen
- Pädagogische Friedensforschung
- Friedenspädagogische Weiterbildung

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

30. Jahrgang

Mai

2

2007

ISSN 1434-4688D

- | | | |
|-------------------------------------|-----------|--|
| Christoph Wulf | 2 | Zukunftsfähige Bildung. Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit |
| Theodor Hanf | 7 | Bildung und Konfliktbearbeitung. Ein bedeutsames Sektorvorhaben der deutschen Entwicklungszusammenarbeit |
| Rüdiger Blumör | 10 | Bildungsförderung in fragilen Staaten. Erfahrungen aus Sierra Leone |
| V. Lenhart/
R. Mitschke/S. Braun | 17 | Friedensbauende Maßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Zwischenergebnisse eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes |
| Günther Gugel | 23 | Gewaltprävention entwickeln. Ansätze präventiver Praxis in der Internationalen Diskussion |
| Ingrid Jung | 27 | Perspektivenwechsel als Prinzip. Erfahrungen aus einem friedenspädagogischen Weiterbildungsprojekt |
| Porträt | 32 | Globales Lernen konkret. 40 Jahre entwicklungspolitische Bildungsarbeit von terre des hommes |
| VIE | 34 | EURED - Professionelle Friedenspädagogik für ganz Europa |
| | 36 | Rezensionen/Kurzrezensionen |
| | 41 | Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30. Jg. 2007, Heft 2

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schöbwendler, Klaus Seitz, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Claudia Bergmüller (verantwortlich; Rezensionen) 0911/5302-735, Sarah Lange (Infos)
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: © Sebastian Bolesch/Global Aware

Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Christoph Wulf

Zukunftsfähige Bildung

Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit

Zusammenfassung: Auch wenn die Zukunft dem Menschen nicht bekannt ist, gehört sie zu den Aspekten, die den Horizont für Bildung ausmachen. Kinder und Jugendliche sollen sich so bilden, dass sie zukunftsfähig werden. Selbst, wenn sich nicht genau angeben lässt, was zu einer zukunftsfähigen Bildung gehört, besteht kein Zweifel darüber, dass Frieden, Umgang mit kultureller Diversität und Nachhaltigkeit zu den wesentlichen Bedingungen zukunftsfähiger Bildung gehören. Alle drei Bereiche sind miteinander verschränkt.

Abstract: Even though the future is unknown, it is one of the aspects that influences the horizon of education. Children and young people should educate themselves in a way that they will be sustainable. Even if it is not possible to note exactly what belongs to a sustainable education, there exists no doubt on the fact that peace, interaction with cultural diversity and sustainability belong to the main conditions of sustainable education. All three areas are entangled with each other.

Wenn Fragen des Friedens bearbeitet werden, spielen Probleme der kulturellen Vielfalt und der Nachhaltigkeit eine Rolle. Eine Erziehung zur Nachhaltigkeit ist ohne Berücksichtigung kultureller Vielfalt und sozialer Gerechtigkeit nicht möglich. Es gilt, eine Kultur des Friedens, der kulturellen Vielfalt und der Nachhaltigkeit zu entwickeln. Damit sind grundlegende gesellschaftliche Veränderungen impliziert, bei deren Realisierung der Bildung eine wichtige Aufgabe zukommt. Dabei gilt, dass „alle Dimensionen, in denen im [...] Vorfeld des Unterrichts pädagogische Entscheidungen getroffen werden müssen [...], auf umfassendere politisch-gesellschaftlich-ökonomisch-kulturelle Basis- und Rahmenbedingungen verweisen“ (Klafki 1991, S. 116). Soweit es um Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit geht, mit denen ‚individuell und gesellschaftlich bedeutsame Lebensprobleme‘ und ‚potentiell emanzipatorische Themen‘ zum Erwerb von ‚Schlüsselqualifikationen‘ verbunden sind, ist dies der Fall.

Im Weiteren möchte ich drei zentrale Aufgabenfelder einer zukunftsfähigen Bildung skizzieren. Dabei werde ich bei meinen Ausführungen zur Friedenserziehung zunächst auf Diskussionen zurückgreifen, die in den siebziger Jahren begonnen wurden, aber bis heute nichts an Aktualität verloren haben.

Erziehung zum Frieden

Krieg, Gewalt, Not und Unterdrückung bedrohen den Menschen seit seinen Anfängen. Eine Situation, in der die Beeinträchtigung bzw. die Gefährdung des Menschen ausgesetzt ist, lässt sich als ‚Frieden‘ bezeichnen. Auch in religiösen Heilsvorstellungen und literarischen Utopien gehört Frieden zu den

zentralen Zielen. Das Paradies des Christentums, die Politeia Platons, der Gottesstaat Campanellas sind dafür Beispiele. Bereits in diesen begegnet man der Vorstellung, Erziehung könne und müsse einen Beitrag zur Schaffung des Friedens leisten. Dieser Anspruch gewinnt im 17. Jahrhundert bei Comenius und im 18. Jahrhundert bei Condorcet Gestalt. Eine aus der Not der Zeit geborene Friedenssehnsucht verbindet sich mit Vorstellungen von der Erziehbarkeit und Perfektibilität des Menschen. Die Vervollkommen des individuellen Menschen und die Verbesserung der Gesellschaft in Richtung auf mehr soziale Gerechtigkeit erscheinen als die gleichen miteinander verschränkten Aufgaben.

Ohne Bezug auf Vorstellungen von einer gerechteren, d.h. friedlicheren Gesellschaft ist Erziehung nur unzulänglich möglich. Eine der Aufklärung, den Möglichkeiten menschlicher Freiheit und der relativen Autonomie verpflichtete Erziehung enthält daher auch eine kritische Perspektive auf die bestehenden Zustände und den Anspruch, die nachwachsende Generation zu befähigen, diese zu verbessern. So gesehen, muss sich eine diesen Vorstellungen verpflichtete Erziehung auf ‚Frieden‘ als Zielvorstellung gesellschaftlicher und individueller Entwicklung beziehen und ist daher auch eine Erziehung zum Frieden.

Friedenserziehung im engeren Sinne

Darüber hinaus erscheint es heute auch sinnvoll, von Friedenserziehung im engeren Sinne zu sprechen. Aufgrund der modernen Waffen ist die Bedrohung der Menschen durch Krieg und Gewalt so groß wie nie zuvor. Frieden ist zu der Voraussetzung menschlichen Lebens geworden. Von seiner Erhaltung bzw. Herstellung hängt heute nicht nur das Leben einzelner Menschen, Generationen oder Nationen, sondern das der Menschheit überhaupt ab. Daher ist es unerlässlich, im Rahmen der Erziehung die Voraussetzungen und die Bedingungen von Krieg, Gewalt und materieller Not zu behandeln und nach Möglichkeiten zu suchen, zu ihrer Verminderung oder gar zu ihrer Überwindung beizutragen. Friedenserziehung stellt den Versuch der Erziehung dar, einen Beitrag zum Abbau dieser Bedingungen zu leisten. Dabei verkennt sie nicht, dass diese vielfach makrostrukturell verursachte Systemprobleme sind, deren Verringerung mit Hilfe der Erziehung nur teilweise möglich ist. Friedenserziehung geht davon aus, dass die konstruktive Auseinandersetzung mit den großen die Menschheit heute bewegenden Problemen Teil eines lebenslangen Lernprozesses sein muss, der in der Kindheit beginnen und im späteren Leben nicht abreißen sollte.

Die Bemühungen um Friedenserziehung sind in den Regionen der Welt unterschiedlich. In den meisten Entwicklungs-

ländern versucht Friedenserziehung, einen Beitrag zur ökonomischen, sozialen und nationalen Entwicklung zu leisten. In den USA und in Westeuropa gewinnt Friedenserziehung auch eine kritische Perspektive gegenüber der eigenen Gesellschaft und ihrer Rolle im internationalen System. Dabei zeichnet sich seit Anfang der achtziger Jahre eine Verbindung zwischen der ökologischen Bewegung und der Friedensbewegung ab. Friedenserziehung berührt sich mit einigen Ansätzen, die mit verwandten Zielsetzungen, doch unter einem anderen Begriff, den Erziehungsprozess der jungen Generation mitzugestalten suchen. Dazu gehören: Erziehung zur internationalen Verständigung, internationale Erziehung, Überlebenserziehung (survival education), Welt-Erziehung (global education), Erziehung zum Weltbürgertum (education for world citizenship) und Entwicklungserziehung (development education).

In Deutschland wird Friedenserziehung als Teil politischer Bildung verstanden. Dadurch unterscheidet sie sich von früheren Bemühungen, die in den sechziger Jahren die Erziehung zur Völkerverständigung als Friedenserziehung begriffen, die von der durch Aggression gefährdeten prinzipiellen Friedfertigkeit des Menschen ausgingen und die Frieden vor allem für eine Frage moralischen Verhaltens hielten. Auch unterscheidet sich Friedenserziehung von Bemühungen, denen es im Bewusstsein der aggressiven Triebstruktur des Menschen um das Lernen friedlichen Verhaltens ging und die betonten, die persönliche Friedenssehnsucht werde zum politischen Frieden führen. Die Vorstellung, der Krieg beginne in den Köpfen der Menschen und müsse dort bekämpft werden, ist für diese Positionen charakteristisch. Danach komme es vor allem darauf an, das Bewusstsein der Menschen zu verändern, um gesellschaftliche Bedingungen mit einem höheren Maß an Gerechtigkeit zu verwirklichen. So wichtig diese Bemühungen zur Verbreitung einer Kultur des Friedens sind, sie reichen nicht aus; es bedarf einer komplexeren Auseinandersetzung mit der Friedensproblematik.

Gesellschaftliche Gewaltstrukturen

Die Friedensforschung der frühen siebziger Jahre konnte zeigen, dass Frieden durch Bewusstseinsveränderung allein nicht hergestellt werden kann. Die Erfahrungen der Friedensbewegung haben die Analysen von damals bestätigt. Friedlosigkeit und Gewalt sind so tief in den gesellschaftlichen Strukturen verankert, dass sie durch den Friedenswillen der Menschen allein nicht überwunden werden können. Es bedarf der Ergänzung durch gezieltes politisches, die Gewaltstrukturen der Gesellschaft und des internationalen Systems verringerndes Handeln. Begriffe wie ‚organisierte Friedlosigkeit‘ (Senghaas) und ‚strukturelle Gewalt‘ (Galtung) verweisen darauf, dass Frieden auch ein Problem der Veränderung von Gesellschaftsstrukturen ist, zu dessen Lösung Erziehung nur einen begrenzten Beitrag leisten kann.

Friedenserziehung muss also nach wie vor auch auf zentrale Leitvorstellungen wie ‚organisierte Friedlosigkeit‘, ‚strukturelle Gewalt‘, ‚soziale Gerechtigkeit‘ zurückgreifen, wie sie die Friedensforschung in den späten sechziger Jahren entwickelte. Diese Vorstellungen machen den gesellschaftlichen Charakter des Friedens deutlich und schützen vor Allmachtsphantasien und naiven Problemreduktionen. Nach Galtungs nach wie vor gültiger Unterscheidung wird unter

Frieden nicht nur die Abwesenheit von Krieg und direkter Gewalt (negativer Friedensbegriff) verstanden; Frieden muss auch als Verringerung von struktureller Gewalt begriffen werden, bei der es um die Herstellung sozialer Gerechtigkeit geht (positiver Friedensbegriff). Aufgrund eines so gefassten Friedensverständnisses werden nicht nur der Krieg oder die direkte Gewalt zwischen Nationen und Ethnien zum Gegenstand der Erziehung, sondern auch die gewalthaltigen innergesellschaftlichen Lebensbedingungen.

Im Rahmen der Friedenserziehung werden organisierte offene Gewalt und strukturelle Gewalt abgelehnt; man setzt sich ein für Verfahren gewaltfreier Konfliktlösungen, für die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit, für die Verbesserung von Mit- und Selbstbestimmung. Dabei ist man sich bewusst, dass Frieden ein zwar nicht erreichbares, jedoch unbedingt erstrebenswertes Ziel ist und dass Friedenserziehung eher einen Prozess als einen Zustand kennzeichnet. Dementsprechend ist Erziehung zum Frieden kein deutlich abgrenzbarer und bestimmter Bereich. Dennoch lassen sich einige große Themen gegenwärtiger Friedenserziehung nennen. Zu diesen gehören u.a.:

- der Nord-Süd-Konflikt mit der u.a. durch die internationale, vertikale Arbeitsteilung fortgeschriebenen Armut in der südlichen Hemisphäre;
- die mit der fortschreitenden Umweltzerstörung gegebenen Probleme und die Fragen der Erziehung zur Nachhaltigkeit;
- die Knappheit von Bodenschätzen und Nahrungsmitteln;
- die unzulängliche Verbreitung der Menschenrechte und die mangelnde Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit.

Friedensrelevantes Lernen und Handeln

Ohne die Bearbeitung dieser Themen im Rahmen der Erziehung verfehlen Erziehung und Bildung ihre Aufgabe, die jungen Menschen für die Welt von morgen vorzubereiten. Friedenserziehung genügt ihrem Anspruch nicht, wenn sie sich auf die bloße Vermittlung von Informationen beschränkt. Es bedarf einer vertiefenden Auseinandersetzung, die zu persönlichem Engagement und zu Handlungsdispositionen führt. Dazu ist es erforderlich, z. B. auch der Frage nachzugehen, wie Vorurteile und Feindbilder produziert werden und welche Funktion sie für die Aufrechterhaltung von Gewaltstrukturen haben. Friedenserziehung muss auch Einstellungen thematisieren und Möglichkeiten zu ihrer Überprüfung bieten. Sie muss daher Rückbindungen auf die Lebenswelt ihrer Adressaten fördern und ihnen Gelegenheit geben, ihr Selbstbild in der Auseinandersetzung mit friedensrelevanten Themen zu überprüfen, um in der Folge zu einem modifizierten Konzept von sich selbst zu gelangen, mit dessen Hilfe ein komplexes Verständnis von Welt und Gesellschaft erreicht werden kann.

Voraussetzung für friedensrelevantes Lernen, das nach Möglichkeit zu einer entsprechenden Handlungsbereitschaft führt, ist die Überwindung von Apathie und Ohnmachtserfahrung. Eine Lernmöglichkeit, mit deren Hilfe diese aufgebrochen werden können, besteht darin, Mangelerfahrungen aus dem eigenen Leben in Abhängigkeit von den großen Weltproblemen zu sehen. Durch die Einsicht, dass bestimmte makrostrukturelle Konfliktformationen das eigene Leben



Globalisierung der Finanzmärkte in der Werbung; Foto: Helmuth Hartmeyer

bestimmen bzw. sogar gefährden, entsteht die Motivation, sich für den Frieden einzusetzen. So kann es der Erziehung gelingen, über die Vermittlung relevanter Erkenntnisse hinaus zu Einstellungsveränderungen und zu politischem Engagement zu führen, die in ein verändertes politisches Handeln münden sollen.

Für die Friedenserziehung liegt ein Strukturproblem darin, dass sie sich als Erziehung an Individuen oder Gruppen richtet, in deren Bewusstsein und deren Einstellungen sie nachhaltige Veränderungen bewirken kann. Ihre Ergänzung durch die praktische Politik und durch friedensrelevantes Handeln ist unerlässlich.

Friedenserziehung benötigt bestimmte Formen, mit denen sie nach Möglichkeit gewaltfreie Lernprozesse zu fördern versucht. Daher wird sie vor allem solche Lernformen entwickeln, in denen sich partizipatorisches und selbstinitiiertes Lernen vollzieht. In diesen Lernprozessen soll ein großer Teil der Initiative und Verantwortung bei den Adressaten der Friedenserziehung liegen. Sie werden ermutigt, ihre friedensrelevante Vorstellungskraft zu entfalten. Dabei spielt die Entwicklung eines historischen Bewusstseins von der Entstehung und prinzipiellen Veränderbarkeit von Konfliktformationen eine entscheidende Rolle; denn dieses trägt dazu bei, real-utopische Entwürfe für die Veränderung der Welt zu entwickeln und zu bearbeiten. Zugleich gewährleistet es eine Zukunftsorientierung in der Betrachtung der Probleme und in der Erziehung.

Friedenserziehung ist ein sozialer Lernprozess, in dessen Verlauf Problem- und Konfliktformationen bearbeitet werden.

Kulturelle Vielfalt und Alterität

Im Zusammenhang mit der Globalisierung lassen sich heute zwei gegenläufige Entwicklungen unterscheiden. Die eine zielt auf die Vereinheitlichung; die andere betont die Vielfalt und Diversität biologischer und kultureller Entwicklungen sowie die Notwendigkeit und Unvermeidbarkeit von

Differenz und Alterität. So vollziehen sich einerseits Prozesse, die die Weltgesellschaft, die verschiedenen Regionen der Welt, die Nationen und die örtlichen Kulturen einander angleichen, wie z.B.

- die Globalisierung internationaler Finanz- und Kapitalmärkte, die von Kräften und Bewegungen bestimmt werden, die von den realen Wirtschaftsprozessen weitgehend unabhängig sind;

- die Globalisierung der Unternehmensstrategien und Märkte mit global ausgerichteten Strategien der Produktion, Distribution und Kostenminimierung durch Verlagerung;

- die Globalisierung von Forschung und Entwicklung mit der Entwicklung globaler Netzwerke, neuer Informations- und Kommunikationstechnologien

sowie die Ausweitung der Neuen Ökonomie;

- die Globalisierung transnationaler politischer Strukturen mit der Abnahme des Einflusses der Nationen, der Entwicklung internationaler Organisationen und dem Bedeutungszuwachs von Nicht-Regierungsorganisationen;

- die Globalisierung von Konsummustern, Lebensstilen und kulturellen Stilen mit der Tendenz zu ihrer Vereinheitlichung; die Ausbreitung des Einflusses der neuen Medien und des Tourismus und die Globalisierung von Wahrnehmungsweisen, die Modellierung von Individualität und Gemeinschaft durch die Wirkungen der Globalisierung sowie die Entstehung einer Eine-Welt-Mentalität.

Mit dieser Entwicklung gehen die Herauslösung des Ökonomischen aus dem Politischen, die Globalisierung vieler Lebensformen sowie die Bedeutungszunahme der Bilder im Rahmen der Neuen Medien einher (vgl. Wulf 2006; Wulf/Merkel 2002).

Andererseits regt sich Widerstand gegen diese Entwicklung. So wird die Notwendigkeit hervorgehoben, die Vielfalt der Arten, die Vielfalt der Kulturen, kulturelle Diversität und Alterität zu schützen. Im Artensterben und im Aussterben vieler Kulturen wird eine Gefährdung der Vielfalt des Lebens und der Kulturen gesehen. Der Schutz der Vielfalt des Lebens und der Kulturen wird daher als Aufgabe der gesamten Menschheit betrachtet. Zwischen den Befürwortern und Gegnern des Schutzes kultureller Vielfalt bestehen unauf lösbare Differenzen.

Recht auf kulturelle Vielfalt

Allerdings hat die Verabschiedung der Konvention zur kulturellen Diversität in der Generalversammlung der UNESCO im Herbst 2005 deutlich gemacht, dass eine überwältigende Mehrheit der Mitgliedsstaaten diesem Recht auf kulturelle Vielfalt eine große Bedeutung einräumt. Mit ihm ist das Recht auf kulturelle Identität verbunden, in dem ein Menschenrecht gesehen und garantiert wird. In dieser Konvention kommt eine Gegenbewegung gegen die kulturellen Differenzen nivellierende Globalisierung zum Ausdruck. Beide Bewe-

gungen stehen heute in deutlicher Spannung zueinander. Geht man davon aus, dass die universalisierenden Ansprüche der Globalisierung durch das Insistieren auf kulturelle Diversität in vielen Bereichen menschlichen Zusammenlebens zurückgewiesen werden, dann kommt in diesen Prozessen dem Umgang mit kulturellen Differenzen, und das heißt mit Alterität, erhebliche Bedeutung zu.

Historisch gesehen haben die europäischen Kulturen drei Strategien entwickelt, Alterität auf Bekanntes und Vertrautes zu reduzieren. Die eine besteht in der europäischen Rationalität, dem Logozentrismus, der dazu geführt hat, fremde Kulturen und Menschen daran zu messen, in wie weit sie den Normen dieses Logozentrismus gerecht werden. Wenn andere Kulturen die damit verbundenen Ansprüche nicht erfüllen, werden sie abgewertet und nicht als gleichwertig akzeptiert. Im Mittelpunkt der zweiten Strategie steht die europäische Individualität und der damit verbundene Egozentrismus, der zu einer hohen Wertschätzung des Einzelnen und zur Steigerung seiner Durchsetzungsfähigkeit auf Kosten der Gemeinschaft führte. Die dritte Strategie der Reduktion von Alterität auf europäische Normen besteht im Ethnozentrismus, der ebenfalls zu einer Überbewertung europäischer Kulturen auf Kosten anderer Kulturen führt. Noch immer werden die Auswirkungen dieser Strategien in der Dynamik der Globalisierungsprozesse sichtbar und erschweren den produktiven Umgang mit kultureller Vielfalt (vgl. Wulf 2006).

Die Menschen leben heute in der Gleichzeitigkeit des Ungleichen. In den Gesellschaften der nördlichen Halbkugel befinden sich viele Menschen im Wohlstand, in den Regionen der südlichen Halbkugel in Armut und Not. Sie nehmen an globalen Prozessen teil, in denen sich Angleichung und Differenzierung, Anpassung und Widerstand gleichzeitig vollziehen und in denen für die meisten die Annäherung der Lebensbedingungen unter Beibehaltung der kulturellen Vielfalt das Ziel ist. Globalisierung ist heute durch das Zusammenwirken multidimensionaler Elemente und die sich daraus ergebende Komplexität der Lebensbedingungen bestimmt; sie ist ein schwieriger, prinzipiell zukunftsöffener Prozess, dessen Gestaltung viele unterschiedliche Handlungskompetenzen erfordert.

Umgang mit Alterität

Für einen kompetenten Umgang mit kultureller Mannigfaltigkeit spielt der Umgang mit dem Anderen bzw. mit Alterität eine wichtige Rolle. Weder können sich Kulturen noch einzelne Menschen entfalten, wenn sie sich nicht in anderen spiegeln, sich nicht miteinander auseinandersetzen und sich nicht voneinander beeinflussen lassen. Kulturen und Menschen bilden sich erst durch den Austausch bzw. den Austausch mit Anderen. Mit Hilfe reziproker Tauschprozesse entwickeln Menschen Beziehungen zu anderen Menschen und deren Alterität und erweitern dadurch ihren Lebens- und Erfahrungsraum. Tauschprozesse umfassen Geben, Nehmen und Wiedergeben von Gegenständen, Zuwendungen und symbolischen Gütern.

Das Eigene und das Andere sind keine fest- und einander gegenüberstehenden Größen. Was das Andere und das Eigene ist, ergibt sich erst im Kulturkontakt, in der Begegnung von

Menschen, die je nach dem kulturellen Kontext, in dem die Begegnung stattfindet, und nach ihren singulären Voraussetzungen bestimmen, was das Eigene und was das Andere ist. Sowohl das Eigene als auch das Andere müssen dynamisch gedacht werden; erst in Prozessen der kulturellen Begegnung ergibt sich, was jeweils als Anderes bzw. Eigenes erfahren wird.

In vielen Bereichen werden diese Prozesse des Kontakts, der Begegnung und des Austauschs heute durch die Zirkulation von Kapital, Waren, Arbeitskräften und symbolischen Gütern bestimmt. Ihre Dynamik führt zur Begegnung von Menschen und Kulturen und bewirkt, dass materielle und immaterielle Beziehungen entwickelt werden. Diese Prozesse vollziehen sich im Rahmen globaler Machtstrukturen und sind ungleich; sie werden von historisch entstandenen und verfestigten Machtverhältnissen bestimmt. Trotz der Beeinflussung vieler dieser Prozesse von den Bewegungen des kapitalistisch organisierten Marktes und der daraus resultierenden Unausgewogenheit führen sie zu Begegnungen mit der Alterität anderer Kulturen und Menschen.

Gesellschaften und Menschen konstituieren sich also in der Auseinandersetzung mit Alterität. Bereits in den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen spielen die Erfahrung anderer Menschen und Kulturen eine zentrale Rolle. Nur im Spiegel und in den Reaktionen anderer Menschen und Kulturen können Menschen sich selbst begreifen. Dies impliziert, dass Selbsterkenntnis das Verstehen des Nichtverstehens von Alterität voraussetzt.

Wie kann es gelingen, die Erfahrungen der Alterität anderer Menschen und Kulturen zuzulassen, ohne Mechanismen in Gang zu setzen, mit denen sie auf bereits Bekanntes und Vertrautes reduziert werden? Auf diese Frage gibt es mehrere Antworten. Je nach Kontext werden sie unterschiedlich ausfallen. Ein Weg, die Alterität fremder Menschen auszuhalten, besteht darin, Erfahrungen der Selbstfremdheit mit sich zu machen, also zu erleben, wie man von seinen Gefühlen und Handlungen überrascht werden kann. Solche Ereignisse können zur Steigerung der Flexibilität und zur Neugier auf die Andersartigkeit anderer Menschen und Kulturen beitragen.

In der Erfahrung der Selbstfremdheit liegt eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis und den Umgang mit Alterität. Sie bildet eine Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeit eines Empfindens und Denkens vom Anderen her, eines heterologischen Denkens, in dessen Rahmen der Umgang mit dem Nichtidentischen von zentraler Bedeutung ist. Von solchen Erfahrungen ist eine Zunahme der Sensibilität und der Bereitschaft zu erwarten, sich Neuem und Unbekanntem auszusetzen. Eine allmähliche Steigerung der Kompetenz, komplexe Situationen emotional und mental auszuhalten und in ihnen nicht stereotyp zu handeln, ist die Folge.

In der Auseinandersetzung mit der Unverfügbarkeit der Alterität anderer Menschen und Kulturen liegt für die emotionale, soziale und geistige Entwicklung jedes Menschen eine Chance. Heidegger hat dies schon früh gesehen, als er davor warnte, dass dem Menschen kaum etwas Schlimmeres geschehen könne, als dass er sich in der Welt nur noch selbst begegne. Auch aus dieser Perspektive bieten Erfahrungen der Fremdheit und Alterität, der Hybridität und Transkulturalität Aussichten auf ein reiches und erfülltes Leben. Dass diese Möglichkeiten menschlicher Bildung in ihr Gegenteil um-

schlagen können, ist offensichtlich. In diesem Fall entstehen in der Begegnung mit kultureller Vielfalt Gewalthandlungen, mit denen versucht wird, Andersartigkeit auf Gleichheit zu reduzieren. Da in den meisten Fällen diese Versuche fehlschlagen, entsteht ein *circulus vitiosus* von Gewalthandlungen, die sich in mimetischen Prozessen, in Formen wechselseitiger Nachahmung, verstärken und aus denen es nur schwer einen Ausweg gibt (Wulf 2006).

Um zu vermeiden, dass die Begegnung mit kultureller Vielfalt und Alterität zu Rivalität und Gewalt führt, bedarf es daher normativer Regelungen, wie sie durch die Menschenrechte gegeben sind, die trotz ihrer Entstehung in der europäischen Kultur heute eine weit über sie hinausreichende Geltung beanspruchen.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Ziel nachhaltiger Entwicklung ist die Verwirklichung eines kontinuierlichen gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesses, der dazu führen soll, die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation zu erhalten und gleichzeitig die Wahlmöglichkeiten zukünftiger Generationen zur Gestaltung ihres Lebens zu sichern. Nachhaltige Entwicklung ist heute ein anerkannter Weg zur Verbesserung der individuellen Zukunftschancen, zu gesellschaftlicher Prosperität, wirtschaftlichem Wachstum und ökologischer Verträglichkeit. Die 1992 verabschiedete Agenda 21 führte in der Folge zur Einrichtung der „Weltdekade für nachhaltige Entwicklung“ der UNESCO (2005-2014). Die im Rahmen dieser Dekade verfolgten Ziele sind in den Regionen der Welt unterschiedlich. Nachhaltigkeit bedeutet für Deutschland und Europa vor allem eine ökologisch motivierte Veränderung des Wirtschaftssystems, in den weniger entwickelten Ländern jedoch zunächst einmal die Sicherung der Grundversorgung und der Grundbildung mit dem Ziel, Anschluss an die weiter entwickelten Länder der Welt zu bekommen. Bildung für Nachhaltigkeit „hat zum Ziel, die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen“ (BMBF 2002, S. 4).

Nachhaltigkeit ist eine regulative Idee; wie Frieden kann sie nie ganz verwirklicht werden. Bildung zur Nachhaltigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die graduelle Realisierung der Nachhaltigkeit. Als Bildung zur Nachhaltigkeit wendet sie sich an den Einzelnen, dessen Sensibilität und Verantwortungsbereitschaft sie fördern möchte. Dazu muss sie an den bestehenden Strukturen ansetzen und – unter Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher Bedingungen – die Gestaltungskompetenz der jungen Menschen in diesem Bereich entwickeln. Diese ist die Fähigkeit, das eigene Leben und den eigenen Lebensraum im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu gestalten. Dazu bedarf es eines Lernens in konkreten Problemen, eines Erarbeitens von deren Zusammenhängen und der Anbahnung reflexiven Handelns. Bildung für Nachhaltigkeit impliziert ein reflexives und kritisches Verständnis von Bildung und eine Bereitschaft zur Partizipation an entsprechenden individuellen und sozialen Lernprozessen. Dazu gilt es Minimalstandards

für Bildung für nachhaltige Entwicklung zu entwickeln, die der Mehrperspektivität der Nachhaltigkeit gerecht werden. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit zwischen den Nationen, Kulturen und Weltregionen sowie den Generationen beitragen. Neben der Förderung und Umgestaltung des Sozialen, der Ökologie und Ökonomie sind auch die globale Verantwortung und die politische Partizipation zentrale Prinzipien der Nachhaltigkeit. Mit diesen über den bloßen Umwelt- und Ressourcenbezug weit hinausgehenden Zielsetzungen greift Erziehung zur Nachhaltigkeit Vorstellungen auf, die bereits in den 70er Jahren in der Friedenserziehung angebahnt worden sind (vgl. Wulf 1973, 1974). Hier ging es in erster Linie um die Herstellung sozialer Gerechtigkeit (positiver Friedensbegriff). Hinzu kam die Einsicht, dass die Erhaltung und die Herstellung von Frieden eine globale, regionale, nationale, lokale und individuelle Aufgabe ist, in deren Rahmen die Verringerung der Umweltverschmutzung und die Umwelterziehung wichtige Bereiche darstellen. Der intergenerative Anspruch auf soziale Gerechtigkeit und die immer wichtiger werdende Aufgabe, die nicht erneuerbaren Ressourcen zu schonen, wurde damals jedoch erst in Ansätzen gesehen (vgl. Wulf/Bryan 2006).

Frieden, Vielfalt und Nachhaltigkeit sind heute als drei miteinander verschränkte Aufgaben zukunftsfähiger Bildung anzusehen. Dabei bietet es sich an, sowohl die historische und anthropologische Dimension als auch strategische und organisatorische Fragen mit der pädagogischen Arbeit in diesen Bereichen zu verbinden.

Anmerkung

1 Diesem Beitrag liegt ein Vortrag zugrunde, den der Autor bei der internationalen Konferenz „Politische Bildung neu denken“ des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt am 17. November 2006 gehalten hat. Wir veröffentlichen die ausgearbeitete Fassung des Vortrags in einer gekürzten Form. Der vollständige Beitrag erscheint im Herbst 2007 in: Bettina Gruber/Kathrin Stainer-Hämmerle (Hg.): Neues Denken - Neues Handeln. Politische Bildung im globalen und globalen Kontext. Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik Klagenfurt.

Literatur

- Galtung, J. (1973):** Gewalt, Frieden und Friedensforschung. In: Senghaas, D. (Hg.) (1973): Kritische Friedensforschung. Frankfurt/M.
- Klafki, W. (1991):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel.
- Senghaas, D. (Hg.) (1995):** Den Frieden denken. Si vis pacem, para pacem. Frankfurt/M.
- Senghaas, D. (Hg.) (2000):** Frieden machen. Frankfurt/M.
- Wintersteiner, W. (1999):** Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster.
- Wulf, C. (Hg.) (1973):** Kritische Friedenserziehung. Frankfurt/M.
- Wulf, C. (eds.) (1974):** Handbook on peace education. Oslo/Frankfurt/M.
- Wulf, C. (2006):** Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld.
- Wulf, C./Bryan, N. (Hg.) (2006):** Desarrollo Sostenible. Münster.
- Wulf, C./Merkel, C. (Hg.) (2002):** Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster u.a.

Prof. Dr. Christoph Wulf ist Professor für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Mitglied des Interdisziplinären Zentrums für Historische Anthropologie, des Sonderforschungsbereichs „Kulturen des Performativen“ und des Graduiertenkollegs „InterArts Studies“ an der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Historische Anthropologie, Pädagogische Anthropologie, Mimesis- und Imaginationsforschung, Performativitäts- und Ritualforschung, ästhetische und interkulturelle Erziehung.